

Shaping Learner Contributions via a Combination of Different Resources: Joint Use of 'Okay' and Type-specific Questions¹

Cihat Atar¹, Paul Seedhouse² and Steve Walsh²

¹Sakarya University, Faculty of Education

²Newcastle University, School of Education,
Communication and Language Sciences

Abstract

This study aims to investigate the interactional organization of English teachers' acknowledgment followed by type-specific questions. Shaping learners' contributions via acknowledgment and type-specific questions is argued to be a part of Classroom Interactional Competence as the 5th skill in language teaching. Hence, this two-step move is studied to achieve a broader understanding of teachers' interactional repertoire. This study has a qualitative design utilizing Conversation Analysis. Eighteen hours of classroom data from Newcastle University Corpus of Academic Spoken English make up the data. The findings suggest that teachers' acknowledgment followed by type-specific questions is an indicator of Classroom Interactional Competence, and it is highly dependent upon the task goal (i.e., a pedagogic repair). Contrary to the previous studies, the joint use of acknowledgment is found to shape students' previous turns by foregrounding achievement rather than closing a topic or indicating a transition. Then, this joint use allows teachers to acknowledge or approve a learner's utterance on one level while carrying out repair work on another level enabling them to operate on different levels in the complex realm of the classroom.

Key words: acknowledgment tokens; Classroom Interactional Competence; English language teaching; feedback; repair initiation.

¹ This article is an elaboration of the Ph.D. Thesis (Atar, 2016) accepted by the University of Newcastle upon Tyne, the UK, which was also presented under the title "Displays of classroom interactional competence: Achieving intersubjectivity by foregrounding achievement" in Interactional Competences and Practices in a Second Language (ICOP-L2) Conference held between 29-31 May in 2019 in Västerås, Sweden.

Introduction

The teaching and learning of a second language (L2) has been the focus of extensive studies from various approaches, theories, and methodologies. Initially, the focus was usually on formal aspects such as grammar and translation (Zergollern-Miletić, 2014); however, the significance of interactional competence and language skills were acknowledged as well (Aslim-Yetis, 2019; Breka & Petravić, 2015; Gazdić-Alerić, 2018). Despite acknowledging interactional features of languages, the field of second language acquisition has been dominated by quantitative and cognitive approaches until quite recently. The ground-breaking works on the social aspects of language and ‘language as an action’ have transformed the field, and Conversation Analysis (CA) methodology has initiated a reconceptualization of L2 studies (Firth & Wagner, 1997; 2007; Kasper & Wagner, 2011). CA studies aim to unearth micro details in interaction by describing, understanding, and analyzing the actions achieved. This enables researchers to analyze data from an emic and inductive perspective, making it possible to have unique observations.

Type-specific questions (Schegloff, 2007, p. 78) specify the type of information required at a specific moment. Hence, type-specific questions are used when there is a partial problem in interaction rather than a total failure. Thanks to this, the trouble may be located more clearly, helping the producer of a problematic turn detect the trouble source. As for acknowledgment tokens (Drummond & Hopper, 1993), they are short utterances such as ‘okay’, ‘uh huh’, and ‘mm hm’, and acknowledgment in a general sense is a move to usually accept and approve a turn to possibly close a sequence.

The review of the literature shows that earlier studies usually focused on ‘okay’ as a stand-alone particle, and the function was defined as closing talk, working as a pre-closing or shifting the topic (Beach, 1991; 1993; ten Have, 2007; Huq & Amir, 2015; Kelly, 2010; Lee, 2017; Liddicoat, 2011; Schegloff, 2007; Shi, 2015). Some later studies focused on its effect on the following turn and its effect on sequential organization. To exemplify, ‘okay’ is observed to close a preceding turn (Davidson, 1990, p. 193; Duranti, 1997; ten Have, 2007; Schegloff, 2007; Wong & Waring, 2010) and move onto new or next topics (ten Have, 2007; Kelly, 2010; Looney et al., 2017; Pekarek Doehler & Ziegler, 2007; Walsh, 2006). One of the earliest conversation analytic studies on ‘okay’ is Schegloff and Sacks (1973, as cited in Beach, 1993). They found that ‘okay’ works as a device that initiates the closing of a sequence. Their study focuses on the unique role of ‘okay’ alone, and this role does not project the further elaboration of talk. In Schegloff (2007) and Wong and Waring (2010), ‘okay’ is defined as a sequence closing third that works beyond the second pair-part to terminate the sequence. In studies on closings in online text-based chats, Kampen Robinson (2014) and Kampen Robinson and Liebscher (2019) analyze relationship building, and they offer insights into the role of ‘okay’ in closings as a pre-closing item, which is also suggested by Levinson (1983).

On the other hand, Beach (1991; 1993) argues that ‘okay’ has a dual and simultaneous role of attending to prior talk while opening a way for the next-positioned matters.

Looney et al. (2017) argue that 'okay' has multiple functions: marking transitions, opening self-repair sequences, and verbalizing thought processes. Hence, the study conducted by Looney et al. (2017) is in parallel with that conducted by Beach (1993) in that it observes the function of highlighting steps in a task.

Considering the review above, it may be argued that 'okay' is used in pre-closings, and in this way, the interlocutors make sure that everything is 'okay' before proceeding to close the turn/talk. However, most of these studies were conducted in non-instructional settings, while there have been few studies on the multiple roles of 'okay' in educational settings (Fagan, 2012; Lee, 2017). Schegloff's (2007) and Wong and Waring's (2010) studies focused on further talk after 'okay'; however, this further talk is a new topic, and the topic changes. They do not focus on the function of 'okay' in which it expands on the current turn. In this sense, as will be argued in the Discussion part, this study is unique in that it identifies the function of 'okay' where it works as an expansion move by using type-specific questions. Hence, it repairs a previous turn rather than closing it or shifting from it.

In addition to the gap in the literature, this study has significance for some pedagogic reasons as well. Efficient use of acknowledgment and type-specific questions can be considered as a part of teachers' Classroom Interactional Competence (CIC) (Walsh, 2011). This means that 'okay' as a part of acknowledgment enables teachers to manage classroom interaction effectively as a part of their CIC. So, what exactly is CIC? CIC is the idea that some features of classroom interaction make learning and teaching a language more effective (Walsh, 2011). These features include maximizing interactional space for learning, using elicitation effectively, shaping learner contributions through modeling, seeking clarification, and correction. Hence, the topic of this study, acknowledgment (specifically 'okay') followed by type-specific questions (Schegloff, 2007), may be considered a part of CIC as it shapes students' responses, helps elicit response effectively, and seeks clarification. In this study, this move is named 'acknowledgment followed by type-specific questions' (ATSQs). The following instance provided by a teacher demonstrates what a typical ATSQ looks like:

"Okay, so, how do they get to kids?"

'Okay' is the acknowledgment by which the teacher indicates that he accepts the student's response; however, with the type-specific question 'How do they get to kids', he asks the student to provide information about this issue specifically. Then, considering the omnipresent CA question 'why that now?', this study specifically focuses on the combination of 'okay' (as an acknowledgment) followed by a type-specific question. Namely, this study investigates why teachers use both of them together and what actions are realized through this pattern.

The Aim of the Study

Considering the literature review and the research gap, the researchers aim to contribute to CIC by providing a potential novel interaction (i.e., an interactional feature, Walsh, 2011, p. 121). The research questions are:

- (1) What is the interactional organization of ATSQs?
- (2) What is achieved in L2 interaction through this pattern?

Materials and Methods

Research Design

This study has a qualitative and bottom-up approach, and the data were analyzed via Conversation Analysis. CA is a qualitative and inductive approach used to study spoken interaction. It is a naturalistic approach primarily aiming to observe, describe, analyze and understand interaction as a fundamental part of human social behavior (Antaki, 2012; Sidnell, 2010). The data came from Newcastle University Corpus of Academic Spoken English, and they were analyzed via sequential organization (Schegloff, 2007), turn-taking (Sacks et al., 1974), the repair mechanism (Liddicoat, 2011), and the framework of Classroom Interactional Competence (Walsh, 2011).

Research group and the NUCASE

The data were collected from Newcastle University Corpus of Academic Spoken English (NUCASE), a one-million-word spoken academic English corpus. The recordings were collected from B1, B2, C1, and C2 levels. The participants were international students studying English for academic purposes. Each class had around ten students, and there were seven native English teachers. The current study data are based on the thesis by Atar (2016); however, they were increased to 18 hours from 12 to have more instances of AQPTs and make the study more valid and reliable.

Data analysis procedures

This study utilized Jeffersonian transcription conventions to transcribe the data (Jefferson, 2004). It is vital to have a consistent transcription system as it ensures reliability and validity. As for the procedures used for data analysis in CA, the framework suggested by Seedhouse (2004, p. 38-39) was used to account for the organization of the phenomenon.

The methodology is summarized in Table 1 below.

Table 1
The Methodology

Research Questions	Data Analysis	Units to Focus on
1. What is the interactional organization of ATSQs?	Sequence Organization (Schegloff, 2007). Turn-taking (Sacks et al., 1974). The repair mechanism (Liddicoat, 2011).	What comes before, in-between and after?: acknowledgment ('okay'), the form of repair initiation (type-specific questions), repair, and post expansion sequences.
2. What is achieved in L2 interaction through this pattern with regard to Classroom Interactional Competence?	The Classroom Interactional Competence framework (Walsh, 2011).	How is space for learning created and maintained (Walsh, 2011)?: maximizing interactional space for learning, using elicitation effectively, shaping learner contributions through modeling, seeking CLA, and correction.

Results

In this part, the pattern of ATSQs was presented as an action, and the different forms and functions of the action were presented via three extracts. In terms of interactional organization, the data analysis suggests that sequentially ATSQs are quite salient, and the interlocutors orient to them as an action. As for what is achieved through this pattern, the analysis demonstrates that the task goal is a determinant factor in the initiation of this pattern, and the student's response is partially conforming to the task goal: it is neither wrong altogether nor is it a fully satisfactory response. Consequently, through 'okay', teachers acknowledge and underline the current mutual understanding, and via the type-specific question, they specify and display the type of information/response missing in the students' responses concerning the task goal.

A typical instance of AQPTs is presented below. In this instance, after the student's response, the teacher first acknowledges a part of that turn and then other-initiates the repair using a type-specific question. The task focus is to suggest some solutions for children's bad eating habits and explain how they can be solved. In this sense, this is a meaning and fluency context (Seedhouse, 2004).

Extract 1_5.7 (36:24-37:00) The Encouragement of Sports

1 S7: they get a holiday for all the childrens and (.) they:
2 (.) make all the facilities for- just (.) for sports
3 (0.6) and () 'it's very nice (day)' ((laughs))
4 → T: okay so the encouragement of sports
5 S7: yeah [it's very nice] ()
6 → T: [okay okay (.) how?] ((pointing upwards with
7 the index finger))
8 S7: they- they make a- (.) a day for sports (.) and they
9 use all the public facilities (0.5) for sports like
10 putting tennis places or things yeah activities more
11 for children (.) giving a holi- like a off day (.) for
12 the children (.) so: they are able to go to these
13 [facilities]
14 T: [so publicizing] sports (.) trying it for free (.)
15 seeing if you will hopefully go

In lines 1 to 3, S7 provides a suggestion as required by the task. In line 4, T (i.e., the teacher) acknowledges the answer by (okay so the encouragement of sports) and (>okay okay<) in line 6. However, after the acknowledgment of S7's answer, T other-initiates repair in line 6 with the type-specific question (how?), which is accompanied by a pointing gesture. In these lines, T also aims to shape the student's response by rephrasing and giving feedback, which is evident from the fact that T does not totally

reject the response and takes S7's response into consideration. He is focused on shaping S7's response into the target, making her explain "how". In lines 7 to 12, S7 produces a long explanation, and she clarifies how exactly her answer in lines 1 to 3 can be a solution for children's lifestyle. This extended response is acknowledged by T in lines 14 and 15 with a rephrase.

This extract demonstrates the pattern consisting of an acknowledgment followed by type-specific questions. In this instance, after the student's response, T first acknowledges a part of that turn and then other-initiates a repair using type-specific questions. Namely, this move precisely specifies what the repair initiation is about. This is a clear example of the importance of the task goal and locality (Seedhouse, 2004). When there is trouble in a student's response, the teacher assesses this trouble at that specific moment according to their epistemic domains and the task goal. As exemplified in this extract, T acknowledges S7's response in lines 4 and 6, but he questions how this can achieve the goal (i.e., to explain 'how') mentioned in the task. Therefore, by the acknowledgment in lines 4 and 6, T displays the shared understanding, and then he other-initiates a repair to deal with the partial problem and realize the task requirement by clarifying "how" S7's suggestion of encouragement of sports can help children.

This ATSQ indicates that T and the student have some shared understanding, and the student's response is partially appropriate for the task goal; however, there is still partial trouble, as evidenced by T's rephrasing and confirmation. Therefore, it is argued here that T uses the ATSQ to elicit response effectively per the task goal (Walsh, 2011). If it had been a form and accuracy context instead of meaning and fluency (Seedhouse, 2004), T could have simply acknowledged the student's response in line 4, as the student provided a clear solution, which is to encourage sports. This observation has been confirmed in several extracts throughout the collection. Consequently, it is argued that the use of ATSQs is mostly a pedagogical problem rather than an interactional problem as it is directed towards the task goal.

Extract 2 demonstrates another instance exemplifying the action of ATSQs and the pedagogic focus it entails. In this extract, 'so' intervenes between 'okay' and type-specific questions, unlike in the previous instance, but there is no difference in what the AQPT does as an action. In the extract below, the class discusses fast food, its effects on health, and "how it (i.e., fast food) gets to people although it is unhealthy". In this sense, this is also a meaning and fluency context (Seedhouse, 2004) like Extract 1, where the focus is on increasing students' participation and interaction.

From line 1 to 3, S3 mentions McDonald's as a candidate factor leading to children's poor eating habits, and S3 wants to continue with (er kids er (.) eating (habit)). But, in line 4, T acknowledges S3's response with 'okay' and shows acceptance (Schegloff, 2007) for McDonald's as a potential response. However, in the following lines, he other-initiates a repair to clarify how they get to children, which is the task goal. In line 9, S4 suggests advertising, which is acknowledged by T in the next turn.

Extract 2_5.12 (42:10-42:30) I'm not against McDonalds

1 S3: i'm not against mcdonald's but i believe that
2 ((laughter from other students)) um ah: (raise) er
3 like a lot (.)on: (0.3) er kids er (.) eating (habit
4 → T: okay (.) so wh- what do they do how- how do
5 → mcdonald's and the like and (.) other certain
6 → places (.) how do they get to kids
7 S3: okay
8 → T: >how do they do it?<
9 S4: advertising=
10 T: =ADver[tising] ((points towards S4))=
11 SS: [advertising]
12 → T: = (.) okay (.) so:,
13 S6: control
14 T: control:: the adverti- goo:d (.) i think you made a
15 good point there control: (.) places times (.) where
16 (.) you can advertise certain types of foods

This extract demonstrates how T asks the student to elaborate on the candidate response (McDonald's) via an ATSQ. In this instance, indeed, the student wants to go ahead, as demonstrated by the utterances such as 'er' in line 3; however, T intervenes and acknowledges the response until that moment to probably pinpoint the current interaction so that he can lead the student to the task goal. This is evidenced by the sequentiality in the interaction in that after the acknowledgment with 'okay', T immediately other-initiates a repair with the type-specific question (so wh- what do they do how- how do mcdonald's and the like and (.) (other) certain places (.) how do they get to kids). This is robust evidence because the student could have elaborated and explained the response, but T does not let S3 continue, and he shapes the student's response following the task goal (Can Daşkin, 2015; Walsh, 2011). From the following lines, especially considering the task goal, the students can provide the expected answer, evidenced by T's enthusiastic acknowledgment with an elongated repeat (control::) and evaluation (goo:d). Finally, with a deliberately incomplete utterance (so:) in line 12 (Koshik, 2002), T overtly directs the students' responses. From their type conforming responses, it is observed that the students understand and orient themselves to it accordingly.

Extract 3 is another instance exemplifying the pattern and functions of ATSQs. The function is the same as above; however, the teacher adds 'but' after the acknowledgment. In this extract, the context is English for academic purposes, and they focus on the definition of franchising.

Extract 3_4.5 (26:45-27:06) What is a Franchise?

1 T: so .. so what- what is a franchise then? (0.4)
 2 what is a- what is a franchise? (.) and (.) can
 3 you think of any other examples? (.) of franchises
 4 S1: subway
 5 S?: ()
 6 → T: o- okay so (.) just- that's one example
 7 → >subway's definitely true< (.) okay (.)
 8 S?: yeah
 9 → T: ehm: so that's- but what is it? (.) how w- how is it
 10 → different to- to other companies.
 11 S5 : (?) technology (?) use the (.) logo (1.0)
 12 er to (.) help them [learn the business]
 13 T : [oh okay] (.)
 14 right so you give some money to the company and
 15 then you can use the lo- logo (.) yes?
 16 S5 : ah yes the logo use the technology
 17 [and] product (.) [of the-]
 18 T : [yeah]
 19 T : [yes the] products (.)
 20 all the materials (.) the:: (.) brand
 21 S5 : ((nodding)) yes

In lines 1-3, T underlines the task goal by asking the students to define and exemplify franchising. In line 4, S1 mentions Subway as an example. In lines 6 and 7, T accepts it as a correct response with ('okay' so (.) just- that's one example), but in 9 and 10, he other-initiates a repair with type-specific questions *what* and *how*. In the following lines, the student provides the answer and explains how it is different from other companies. In the following lines, S5 responds as well, which is rephrased and acknowledged by T.

This extract also illustrates how T accepts an answer as correct with 'okay', but other-initiates a repair right after it. After a student's response, T uses 'okay', but this 'okay' is not a sequence closing third (Schegloff, 2007). T other-initiates a repair in the form of type-specific questions (what and how) and asks for further elaboration. The fact that T does not use acknowledgment tokens such as 'oh' (Schegloff, 2007) indicates that there is no genuine epistemic gap, and the initiation of repair is pedagogic, which is to comply with the task goal.

As seen in lines 1-3, the students are expected to explain franchising and exemplify it. In the following lines, by using 'okay' and saying (that's one example), T indicates that the answer is indeed 'correct', and he overtly accepts it as an example with (>subway's definitely true<). However, due to the pedagogic focus, he indicates that the goal is not satisfied despite the right example as the context requires a definition

and clarification of the term. L2 classroom interaction is very complex, and it operates on many different levels simultaneously (Seedhouse, 2004, p. 62). A teacher may be approving content but wants to deal with a language error. The structure found here is useful because it enables the teacher to acknowledge or approve a learner's utterance on one level while carrying out repair work on another level. This point then explains why the structure is an indicator of CIC. Thanks to this structure, the teachers in the data display the correctness of an answer through acknowledgment with 'okay', but with the following repair, they lead the students to satisfy the task goal. This is both orienting to the interaction at one level via acknowledgment, but at the same time initiating a repair as the task goal requires it (i.e., explain how it is different), which would indeed be redundant if it were not for the task goal.

Discussion

The first research question aims to describe the interactional organization of ATSQs. As demonstrated in the extracts and observed throughout the data analysis process, the basic sequential organization of this pattern is as follows:

- an incomplete (from a pedagogical perspective) response by a student,
- acknowledgment: a) 'okay' or b) 'okay' plus repetition/rephrase,
- the repair initiation: type-specific questions (sometimes preceded by *so* or *but*).

Different from the findings in the literature, in this pattern, 'okay' does not pre-close (Kampen Robinson, 2014; Kampen Robinson & Liebscher, 2019; Levinson, 1983; Schegloff, 2007) or close (Davidson, 1990; Duranti, 1997; ten Have, 2007; Schegloff, 2007; Wong & Waring, 2010) a turn, and also there is not a total topic shift or indication of transition (ten Have, 2007; Kelly, 2010; Looney et al., 2017; Pekarek Doehler & Ziegler, 2007; Walsh, 2006). Rather, it expands the previous turn by foregrounding the current partial pedagogic goal through an acknowledgment. After that, the turn is repaired through a type-specific question about the task goal. In this sense, this observation on 'okay' seems to be a unique one in L2 classrooms, and as shown in the findings and as will be argued below, it is mostly governed by pedagogic concerns. The institutional features of L2 classroom interaction may be the reason why this is different compared to the studies in the literature, as L2 teachers tend to make the discourse more salient and use further resources to make mutual understanding more clear, which is not typical in mundane talk.

In their study, Pekarek Doehler & Ziegler (2007) argue that 'okay + but' structure is used for contrastive purposes. However, the findings of this study contrast with that finding. It indicates that some parts of the response are 'okay', 'but' still there is a partial problem rather than a contrastive meaning. The findings of this study regarding sequential organization of 'okay' are in line with those of Beach (1991) and Lee (2017), who also suggest that 'okay' has a dual and simultaneous role of attending to prior talk while also opening a way for the next-positioned matters. It is also argued here that 'okay' does not only work to close the preceding turn but also affects the upcoming

turns. In addition, Huq and Amir (2015) observe that 'okay' is usually placed at the beginning of feedback sequences sequentially. The findings of this study support their suggestion as 'okay' as an acknowledgment is usually located in the very beginning of feedback sequences.

Considering the second research question that aims to put ATSJs in perspective according to the CIC framework, the analysis demonstrates that ATSJs are a distinct strategy used by teachers to evaluate the mutual understanding actively, pinpoint the shared understanding, and shape students' turn per the task goal. This is in line with Shi (2015), who suggests that 'okay' facilitates floor management and turn allocation. In this sense, teachers use ATSJs as a resource to manage the student's response, and by using the acknowledgment, they signal that the response is appropriate up until that point. Still, to move forward, the task goal at that specific moment should be answered fully.

Through 'okay', teachers show acceptance with acknowledgment, and via type-specific questions, they specify and display the type of information/response that is relevant. In this sense, it is argued here that this pattern is used to deal with partial problems, unlike open class repair initiators (Manrique & Enfield, 2015), and they are stronger at locating the problems as Schegloff et al. (1977), Svennevig (2008) and Atar and Seedhouse (2018) suggest. ATSJs make it clear to the student producing the trouble source where exactly the trouble source is. For example, in Extract 3, the teacher acknowledges that the answer is correct and mentions it explicitly, but considering the task goal, it is seen as partially right, which is dealt with an ATSJ. Then, it can be concluded that concerning Walsh's (2011) CIC framework, teachers use ATSJs to elicit effectively per the task goal and trigger further student L2 talk to maximize space for learning. As learning consists of students' involvement, participation, and interaction from a socio-cultural and conversational-analytical perspective, increasing student talk via ATSJs is a significant opportunity for language learning.

According to the CIC framework, creating space for learning is significant in that it is argued to lead to language learning (Walsh, 2011). Girgin and Brandt (2020) also demonstrated that enabling students' further participation contributes to creating space for learning. Similarly, this study also demonstrated that, as in Extract 1, the teacher's intervention via an ATSJ leads to space for more interaction. However, in comparison to Girgin and Brandt (2020), in this study, as argued in the analysis in Extract 2, the teacher may himself intervene and prevent the student from talking more as he wants the student to focus on the task goal. This demonstrates that making students speak and practice in a general sense is not the priority all the time, even if it is a meaning and fluency context. Seedhouse (2004) and Walsh (2011) argue that different micro-contexts in lessons require and allow different preferences. Therefore, the goals in the micro-context in L2 classrooms are more relevant, and maximizing interaction may not necessarily be the vital goal in all L2 contexts. Then, the observation in Extract 2 is a concrete demonstration of the significance of local and moment-by-moment construction of interaction in L2 classrooms. Teachers can challenge the

general characteristics of the sub-contexts and consider the needs at that specific moment. These kinds of micro details are very significant for the development of L2 teachers' CIC. It allows them to align the task goal, the sub-context, and the students' contributions in one direction, which is the constructive alignment.

Having explained what is achieved, then, the obvious question is why is it specifically the type-specific questions that are observed in these patterns? As argued by Schegloff (2007), type-specific questions resolve partial problems, which is also supported by Heritage and Clayman (2010, p. 25). Hence, it can be argued that ATSQs are a strategy that ensures a type-conforming (Schegloff, 2007) and precise response. This may open up space for more interaction and also shape students' responses according to the task goal. When the micro context is meaning and fluency (Seedhouse, 2004), it possibly leads to further student talk. Thus, teachers' elicitation works more efficiently. On the other hand, when the micro-context is form and accuracy, teachers may use it to pinpoint and solve a problem more efficiently. Beach (1995) also argues that participants used 'okay' as a partial solution to problems. In this sense, ATSQs can be considered a part of CIC. Increasing L2 teachers' awareness regarding this pattern and its functions can improve their CIC by dealing with partial problems in L2 classrooms, which will improve the learning environment as well.

Conclusion

This study has aimed to investigate the interactional organization and role of ATSQs in an L2 classroom setting. Conversation Analysis methodology, which offers a qualitative, bottom-up, and emic perspective, has been used to analyze 18 hours of data. The analysis has shown that acknowledgment (i.e., 'okay') followed by a task-goal conforming repair initiation (via type-specific questions) is a part of teachers' CIC. Via acknowledgment, teachers pinpoint and clarify students' responses and mutual understanding until that specific point, and through type-specific questions, they shape students' contributions and elicit type-conforming responses (Schegloff, 2007). This has the potential to maximize the space for learning by creating opportunities for students to interact, self-correct and collaborate. Hence, this study shows that this pattern utilizes three components of CIC: shaping students' contributions, eliciting effectively, and maximizing space for learning. Accordingly, it is concluded that considering Walsh's (2011) CIC framework, teachers use ATSQs to elicit effectively and shape students' contributions according to the task goal, which may trigger further student L2 talk to maximize space for learning.

As for the limitations, a focus on the suprasegmental and nonverbal features of 'okay' in academic settings is also needed. Considering the role of 'okay' in talk-in-interaction, it is also suggested that paying more attention to the use of 'okay' produced by students in various academic contexts is essential. 'Okay' was usually studied as a part of teachers' use, and this study has also focused on teachers' utilization as a part of CIC. So, what about students' use of 'okay' in academic contexts? Obviously, more studies are needed in this area.

References

Antaki, C. (2012). What actions mean, to whom, and when. *Discourse Studies*, (14)4, 493-498. <https://doi.org/10.1177/1461445611433959>

Aslim-Yetis, V. (2019). Evaluating essay assessment: Teacher-developed criteria versus rubrics. Intra/inter reliability and teachers' opinions. *Croatian Journal of Education*, 21(1), 103-155. <https://doi.org/10.15516/cje.v21i1.2922>

Atar, C. (2016). *The Sequential Organization and Management of Teachers' Other-initiation of Clarification in Second Language Classroom Contexts* [Unpublished Ph.D. thesis]. The University of Newcastle upon Tyne.

Atar, C., & Seedhouse, P. (2018). A conversation-analytic perspective on teacher-led clarification and its implications for L2 teacher training. *International Journal of Instruction*, 11(2), 145-166. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11211a>

Beach, W. A. (1991). "Okay" as projection device for fuller turn: displaying 'state of readiness' for movements to next-positioned matters. Unpublished manuscript.

Beach, W. A. (1993). Transitional regularities for 'casual' Okay usages. *Journal of Pragmatics*, 19(4), 325-352.

Beach, W. A. (1995). Conversation Analysis: "Okay" as a clue for understanding consequentiality. In S. J. Sigman (Ed.), *The consequentiality of communication* (pp. 121-162). Routledge.

Breka, O., & Petracić, A. (2015). Foreign language teachers and the intercultural dimension in primary education. *Croatian Journal of Education*, 17(Sp.Ed.No.2), 27-41. <https://doi.org/10.15516/cje.v17i0.1529>

Can Daşkin, N. (2015). Shaping learner contributions in an EFL classroom: Implications for L2 classroom interactional competence. *Classroom Discourse*, 6(1), 33-56. <https://doi.org/10.1080/19463014.2014.911699>

Davidson, J. (1990). Modifications of invitations, offers and rejections. In J. M. Atkinson & J. Heritage (Eds.), *Structures of social interaction: Studies in Conversation Analysis* (pp. 149-179). University Press of America.

Drummond, K. & Hopper, R. (1993). Back channels revisited: Acknowledgement tokens and speakership incipency. *Research on Language and Social Interaction*, 26(2), 157-177.

Duranti, A. (1997). *Linguistic anthropology*. CUP. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511810190>

Fagan, D. (2012). Okay as a multifunctional resource for giving feedback in classrooms. *Language & Information Society*, 16, 9-41.

Firth, A., & Wagner, J. (1997). On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal*, 81, 285-300. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1997.tb05480.x>

Firth, A., & Wagner, J. (2007). Second/Foreign language learning as a social accomplishment: Elaborations on a 'reconceptualised' SLA. *The Modern Language Journal*. 91, 800-819. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00670.x>

Gazdić-Alerić, T. (2018). Developing reading skills among students at teacher education faculties, primary school teachers and their pupils. *International Journal of Multidisciplinary Thought*, 7(1), 307-312.

Girgin, U., & Brandt, A. (2020). Creating space for learning through 'Mm hm' in a L2 classroom: Implications for L2 classroom interactional competence. *Classroom Discourse*, 11(1), 61-79. <https://doi.org/10.1080/19463014.2019.1603115>

Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. In G. H. Lerner (Ed.), *Conversation Analysis: Studies from the First Generation* (pp. 13-31). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/pbns.125.02gef>

ten Have, P. (2007). *Doing Conversation Analysis* (Second edition). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781849208895>

Heritage, J., & Clayman, S. E. (2010). *Talk in action: Interactions, identities and institutions*. Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444318135>

Huq, R., & Amir, A. (2015). When the tokens talk: IRF and the position of acknowledgement tokens in teacher-student talk-in-interaction. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 9(1), 60-76.

Kampen Robinson, C. (2014). "I've got to go now, bis dann": Teaching closing sequences. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 47, 180-192. <https://doi.org/10.1111/tger.10169>

Kampen Robinson, C., & Liebscher, G. (2019). Relationship building in L2 telecollaboration: examining language learner closings in online text-based chats. *Classroom Discourse*, 10(1), 29-45. <https://doi.org/10.1080/19463014.2019.1567359>

Kasper, G., & Wagner, J. (2011). A conversation-analytic approach to second language acquisition. In D. Atkinson (Ed.), *Alternative Approaches to Second Language Acquisition* (pp. 117-142). Routledge.

Kelly, A. (2010). Explicating literacy activities at work. The use of 'okay' as an effective topic-changing device in service requests. *Literacy and Numeracy Studies*, 18(1), 19-34. <https://doi.org/10.5130/lns.v18i1.1424>

Koshik, I. (2002). Designedly incomplete utterances: A pedagogical practice for eliciting knowledge displays in error correction sequences. *Research on Language and Social Interaction*, 35, 277-309. https://doi.org/10.1207/S15327973RLSI3503_2

Lee, J. (2017). The multifunctional use of a discourse marker *okay* by Korean EFL teachers. *Foreign Language Education Research*, 21, 41-65.

Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. CUP. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511813313>

Liddicoat, A. J. (2011). *An introduction to Conversation Analysis* (Second Edition). Continuum International Publishing Group.

Looney, S. D., Jia, D., & Kimura, D. (2017). Self-directed okay in mathematics lectures. *Journal of Pragmatics*, 107, 46-59. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2016.11.007>

Manrique, E., & Enfield, N. J. (2015). Suspending the next turn as a form of repair initiation: evidence from Argentine Sign Language. *Frontiers in Psychology*, 6, 1326.

Pekarek Doehler, S., & Ziegler, G. (2007). Doing language, doing science and the sequential organization of the immersion classroom. In Z. Hua, P. Seedhouse, L. Wei & V. Cook (Ed.), *Language learning and teaching as social inter-action* (pp. 72-88). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230591240_6

Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50(4), 696-735. <https://doi.org/10.1353/lan.1974.0010>

Schegloff, E. A. (2007). *Sequence organization in interaction. A primer in Conversation Analysis*. CUP. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511791208>

Schegloff, E. A., & Sacks, H. (1973). Opening up closings. *Semiotica*, 8(4), 289-327. <https://doi.org/10.1515/semi.1973.8.4.289>

Seedhouse, P. (2004). *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*. Blackwell.

Shi, J. (2015). Okay as an embodied backchannel in classroom interaction. *ELT Voices*, 5(5), 1-12.

Sidnell, J. (2010). *Conversation Analysis: An introduction*. Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1093/obo/9780199772810-0062>

Svennevig, J. (2008). Trying the easiest solution first in other-initiation repair. *Journal of Pragmatics*, 40(2), 333-348. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2007.11.007>

Walsh, S. (2006). *Investigating Classroom Discourse*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203015711>

Walsh, S. (2011). *Exploring Classroom Discourse Language in Action*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203827826>

Wong, J., & Waring, H. J. (2010). *Conversation analysis and second language pedagogy*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203852347>

Zergollern-Miletić, L. (2014). Translation in language teaching: A few new thoughts. In J. Horváth & P. Medgyes (Eds.), *Studies in Honour of Marianne Nikolov*, (487-497). Pecs: Lingua Franca Csoport.

Cihat Atar

Sakarya University, Faculty of Education
Üniversite caddesi, No: 17/B, 54000 Sakarya, Turkey
cihatatar@sakarya.edu.tr

Paul Seedhouse

Newcastle University, School of Education,
Communication and Language Sciences
Queen Victoria Road
Newcastle upon Tyne
NE1 7RU United Kingdom
paulseedhouse@newcastle.edu.uk

Steve Walsh

Newcastle University, School of Education,
Communication and Language Sciences
Queen Victoria Road
Newcastle upon Tyne
NE1 7RU United Kingdom
stevewalsh@newcastle.edu.uk

Oblikovanje učeničkih odgovora kombinacijom različitih izvora: zajednička upotreba riječi *okay* i specifičnih pitanja¹

Sažetak

Cilj je ovoga istraživanja proučiti interakcijsku organizaciju potvrde odgovora koju nastavnici engleskoga jezika daju učenicima, a iza koje slijede specifična pitanja. Oblikovanje učeničkih odgovora pomoću potvrde i specifičnih pitanja smatra se dijelom interakcijske kompetencije u razredu i petom vještinom u poučavanju engleskoga jezika. Stoga je ova dvokomponentna taktika analizirana kako bi se došlo do boljega razumijevanja interakcijskoga repertoara nastavnika. U ovome istraživanju primjenjen je kvalitativni nacrt s primjenom konverzacijске analize. Podatke koji su proučavani sačinjava osamnaest sati primjera iz nastave iz Korpusa akademskoga govornog engleskog jezika Sveučilišta u Newcastleu. Rezultati upućuju na činjenicu da je način na koji nastavnici potvrđuju odgovore učenika i postavljaju im specifična pitanja pokazatelj interakcijske kompetencije u razredu te da on uvelike ovisi o cilju zadatka (tj. pedagoškom ispravku). Za razliku od ranije provedenih istraživanja, utvrđeno je da kombinirana potvrda oblikuje prethodne odgovore učenika tako što u prvi plan stavlja njihova postignuća, a ne zatvara temu niti naznačava prelazak na drugu temu. Takva kombinirana potvrda daje nastavnicima priliku da potvrde ili odobre ono što je učenik rekao na jednoj razini, dok na drugoj razini provode ispravak istoga. To im omogućava rad na različitim razinama u složenom razrednom okružju.

Ključne riječi: *indikatori potvrde; interakcijska kompetencija u razredu; nastava Engleskoga jezika; povratna informacija; pokretanje ispravka.*

¹ Ovaj je rad razrada doktorskoga rada (Atar, 2016) koji je prihvaćen na Sveučilištu u Newcastleu, u Ujedinjenom Kraljevstvu, a koji je također predstavljen na Međunarodnoj konferenciji o interakcijskoj kompetenciji i praksi u poučavanju drugoga jezika (ICOP-L2) pod nazivom: „Prikaz interakcijske kompetencije u razredu: ostvarivanje intersubjektivnosti naglašavanjem postignuća“. Konferencija je održana u Västerasu u Švedskoj, u razdoblju između 29. i 31. svibnja 2019. godine.

Uvod

Poučavanje i učenje drugoga jezika u središtu je istraživanja koja primjenjuju različite pristupe, teorije i metodologije. Na početku je naglasak u istraživanjima bio stavljen na formalne aspekte poput gramatike i prijevoda (Zergollern-Miletić, 2014). Međutim, važnost interakcijske kompetencije i jezičnih vještina također je prepoznata (Aslim-Yetis, 2019; Breka i Petravić, 2015; Gazdić-Alerić, 2018). Usprkos tome što su prepoznata interakcijska obilježja jezika, područjem usvajanja drugoga jezika sve donedavno dominirali su kvantitativni i kognitivni pristupi. Inovativna istraživanja o društvenim aspektima jezika i „jezika kao djelovanja“ transformirala su područje usvajanja drugoga jezika, a metodologija konverzacijalne analize pokrenula je rekonceptualizaciju istraživanja drugoga jezika (Firth i Wagner, 1997; 2007; Kasper i Wagner, 2011). Istraživanja u kojima se primjenjuje konverzacijalna analiza imaju za cilj otkriti mikrodetalje u interakciji, tako što opisuju, razumiju te analiziraju postignuća. To autorima omogućava analizu podataka iz emske i induktivne perspektive te im pruža jedinstvena opažanja.

Specifična pitanja (Schegloff, 2007, str. 78) određuju vrstu informacije koja se u određenom trenutku očekuje. Stoga se koriste kada postoji djelomičan problem u interakciji, a ne kada je interakcija potpuno neuspješna. Zahvaljujući tome, problem se može jasnije odrediti i na taj način pomoći govorniku koji je izrekao rečenicu u kojoj se problem pojavio da prepozna pogrešku. Što se indikatora potvrde tiče (Drummond i Hopper, 1993), oni su kratki izrazi poput riječi *okay*, *aha* i *hm hm*, dok je potvrda, općenito govoreći, pomak k tome da se nečiji izričaj prihvati i odobri te da se zaključi govorna sekvenca.

Pregled literature pokazuje da su se prethodno provedena istraživanja obično fokusirala na riječ *okay* kao samostalnu česticu, a smatralo se da je njezina funkcija završetak razgovora, priprema za ili prelazak na novu temu (Beach, 1991; 1993; ten Have, 2007; Huq i Amir, 2015; Kelly, 2010; Lee, 2017; Liddicoat, 2011; Schegloff, 2007; Shi, 2015). Neka kasnija istraživanja bila su fokusirana na utjecaj riječi *okay* na sljedeći izričaj i na sekvensijsku organizaciju. Na primjer, uočeno je da se riječ *okay* koristi za završetak prethodne razmjene u komunikaciji (Davidson, 1990, str. 193; Durant, 1997; ten Have, 2007; Schegloff, 2007; Wong i Waring, 2010) i prelazak na novu ili sljedeće teme (ten Have, 2007; Kelly, 2010; Looney i sur., 2017; Pekarek Doehler i Ziegler, 2007; Walsh, 2006). Jedno od prvih istraživanja u kojem se primijenila konverzacijalna analiza na riječi *okay* jest ono koje su proveli Schegloff i Sacks (1973, citirano u Beach, 1993). Oni su uočili da riječ *okay* služi kao svojevrstan alat kojim se pokreće završetak konverzacijalskoga slijeda. Njihovo je istraživanje bilo fokusirano na jedinstvenu funkciju samo te jedne riječi, a ta funkcija nije obuhvaćala daljnji nastavak razgovora. Schegloff (2007) i Wong i Waring (2010) riječ *okay* definiraju kao treći dio konverzacijalskoga slijeda kojim se taj slijed ujedno i završava. U istraživanjima o završetku konverzacijalskoga slijeda u tekstualnim *online* razgovorima, Kampen Robinson (2014) i Kampen Robinson i Liebscher (2019) analizirali su način na koji se izgrađuju odnosi

te su prikazali funkciju riječi *okay* u završetku konverzacije kao izraz iza kojega dolazi kraj konverzacijskoga slijeda, što je također zaključio i Levinson (1983).

S druge pak strane, Beach (1991; 1993) tvrdi da riječ *okay* ima dvostruku i simultanu ulogu - vraćanje na raniji razgovor, dok istovremeno otvara put za nadolazeće teme. Looney i sur. (2017) smatraju da *okay* ima više uloga: obilježava prijelaz na nove teme, otvara gorovne sekvence u kojima ima mjesta za samoispovrak te verbalizira misaone procese. Stoga je istraživanje koje su proveli Looney i sur. (2017) u skladu s istraživanjem koje je proveo Beach (1993) u smislu da promatra funkciju naglašavanja koraka u zadatku.

Uzimajući u obzir iznad opisani pregled literature, može se zaključiti da se *okay* koristi kao izraz koji prethodi kraju konverzacijskoga slijeda te se na taj način sugovornici mogu uvjeriti da je sve u redu prije nego završe konverzacijsku razmjenu/razgovor. Međutim, većina ovih istraživanja provedena su u nenastavnom kontekstu, dok su istraživanja o višestrukim funkcijama riječi *okay* u obrazovnom kontekstu malobrojna (Fagan, 2012, Lee, 2017). Istraživanja Schegloff (2007) i Wonga i Waringa (2010) bila su usmjerena na daljnji razgovor koji je uslijedio nakon riječi *okay*. Međutim, taj daljnji razgovor ujedno je i nova tema, dakle tema se mijenja. Oni nisu analizirali funkciju riječi *okay* u kojoj ona proširuje trenutačnu konverzacijsku razmjenu. U tom smislu, o čemu će više biti riječi u Raspravi, ovo je istraživanje jedinstveno zato što prepoznaje funkciju riječi *okay* kada se njome proširuje razgovor postavljanjem specifičnih pitanja. Dakle, ona ispravlja prethodnu konverzacijsku razmjenu, a ne označava njezin kraj ili odmak od nje.

Osim što zatvara prazan prostor u literaturi, ovo istraživanje ima važnost i zbog nekih pedagoških razloga. Učinkovita upotreba potvrde učeničkih odgovora i specifična pitanja mogu se smatrati dijelom nastavnikove interakcijske kompetencije u razredu (Walsh, 2011). To znači da *okay* kao dio nastavnikove potvrde učenikova odgovora omogućava nastavniku učinkovito upravljanje interakcijom u razredu, što je ujedno i dio njihove interakcijske kompetencije u razredu. Dakle, što je zapravo interakcijska kompetencija u razredu? To je u stvari ideja da neka obilježja razredne interakcije čine učenje i poučavanje učinkovitijim (Walsh, 2011). Ta obilježja uključuju maksimalno povećanje interakcijskoga prostora za učenje, učinkovito dobivanje odgovora od učenika, oblikovanje učeničkih odgovora kroz demonstraciju modela, traženje pojašnjenja te ispravljanje odgovora. Dakle, tema ovoga istraživanja, potvrda učenikovih odgovora (pomoću riječi *okay*) iza koje slijede specifična pitanja (Schegloff, 2007) može se smatrati dijelom interakcijske kompetencije u razredu jer ona oblikuje učeničke odgovore, potiče učinkovito dobivanje odgovora te se pomoću nje traže pojašnjenja. U ovome istraživanju taj se postupak zove „potvrdom iza koje slijede specifična pitanja“. Sljedeći primjer iz nastave pokazuje kako taj postupak izgleda:

„Okay, kako oni mogu doprijeti do djece?“

Okay je potvrda odgovora kojom nastavnik daje učeniku do znanja da prihvata njegov odgovor. Međutim, specifičnim pitanjem „Kako oni mogu doprijeti do djece?“

nastavnik od učenika traži specifične informacije upravo o ovome aspektu. Zatim, uzimajući u obzir sveprisutno pitanje u konverzacijskoj analizi, „zašto to sada?“, ovo je istraživanje usmjereno na kombinaciju riječi *okay* (kao potvrde) i specifičnih pitanja koja slijede. Naime, ovo istraživanje ispituje zašto nastavnici koriste *okay* i specifična pitanja zajedno te kakve se aktivnosti provode korištenjem ovoga obrasca.

Cilj istraživanja

Uzimajući u obzir pregled postojeće literature i prazan prostor u istraživanjima, autorima je cilj dati svoj doprinos interakcijskoj kompetenciji u razredu na način da će prezentirati potencijalne novosti u *interakturi* (tj. jednom od interakcijskih obilježja, Walsh, 2011, str. 121). Pitanja postavljena u istraživanju su:

- (1) Kakva je interakcijska organizacija potvrde iza koje slijede specifična pitanja?
- (2) Što se pomoću nje postiže u interakciji na drugom jeziku?

Metode rada

Nacrt istraživanja

U ovome je istraživanju primijenjen kvalitativni pristup i pristup odozdo prema gore, a podaci su analizirani pomoću konverzacijске analize. Konverzacijска analiza je kvalitativan i induktivan pristup koji se koristi u proučavanju govorne interakcije. To je naturalistički pristup čiji su primarni ciljevi promatrati, opisati, analizirati i razumjeti interakciju kao temeljni dio ljudskoga ponašanja u društvu (Antaki, 2012; Sidnell, 2010). Podaci su dobiveni iz Korpusa akademskoga govornog engleskog jezika Sveučilišta u Newcastleu te su analizirani putem sekvencijske organizacije (Schegloff, 2007), konverzacijске razmjene (Sacks i sur., 1974), mehanizma ispravljanja (Liddicoat, 2011) te okvira interakcijske kompetencije u razredu (Walsh, 2011).

Istraživačka skupina i Korpus akademskoga govornog engleskog jezika Sveučilišta u Newcastleu

Podatci su prikupljeni iz Korpusa akademskoga govornog engleskog jezika Sveučilišta u Newcastleu (*engl.* NUCASE), korpusa koji se sastoji od milijun riječi akademskoga govornog engleskog jezika. Snimke su prikupljene iz razina B1, B2, C1 i C2. Sudionici su bili učenici iz različitih zemalja koji su učili engleski jezik za akademske potrebe. Svaki razred sastojao se od 10 učenika, a poučavalo ih je sedam nastavnika engleskoga jezika, izvornih govornika. Prikazani podatci korišteni u istraživanju temeljeni su na Atarovoj (2016) tezi, no broj sati govora povećan je s 12 na 18, kako bi se dobilo više primjera potvrde nastavnika iza koje slijede specifična pitanja te kako bi istraživanje bilo što valjanije i pouzdanije.

Postupak analize podataka

U ovome istraživanju primijenjena su Jeffersonova pravila transkripcije podataka (Jefferson, 2004). Jako je bitno imati dosljedan sustav transkripcije jer se pomoću njega osigurava pouzdanost i valjanost. Što se tiče postupaka korištenih za analizu

podataka u konverzacijskoj analizi, primijenjen je okvir koji je predložio Seedhouse (2004, str. 38-39), kako bi se objasnila organizacija uočenih pojava.

Metodologija je sažeto prikazana u Tablici 1 ispod.

Tablica 1

Rezultati

U ovome dijelu, obrazac potvrde iza koje slijede specifična pitanja prikazan je kao aktivnost, a različiti oblici i funkcije te aktivnosti prikazani su kroz tri isječka. Što se tiče interakcijske organizacije, analiza podataka pokazuje da su potvrde iza kojih slijede specifična pitanja od izuzetne važnosti za konverzacijski slijed te se sugovornici prema njima orientiraju u aktivnostima. Kada govorimo o onome što se primjenom obrasca potvrde iza koje slijede specifična pitanja postiže, analiza pokazuje da je cilj zadatka odlučujući faktor u pokretanju ovoga obrasca. Učenikov se odgovor djelomično prilagođava cilju zadatka: odgovor nije ni potpuno pogrešan niti je potpuno zadovoljavajući. Stoga, korištenjem riječi *okay*, nastavnik potvrđuje i naglašava trenutačno međusobno razumijevanje, a pomoću specifičnoga pitanja određuje i pokazuje vrstu informacije/odgovora koji nedostaje u učenikovom odgovoru, s obzirom na cilj zadatka.

Tipičan primjer potvrde iza koje slijede specifična pitanja prikazan je u dalnjem tekstu. U tome primjeru, nastavnik prvo potvrđuje dio konverzacijske razmjene, a nakon toga pokreće postupak ispravka koristeći specifično pitanje. U zadatku je potrebno navesti neka rješenja za loše prehrambene navike djece i objasniti kako se ti problemi mogu riješiti. Tu se radi o kontekstu značenja i tečnosti (Seedhouse, 2004).

Izvadak 1

U 1. i u 3. retku, učenica br. 7 predlaže rješenje koje se u zadatku traži. U 4. retku nastavnik potvrđuje odgovor riječima „*okay*, dakle poticanje bavljenja sportom“ i „*okay, okay*“ u 6. retku. Međutim, nakon potvrde odgovora učenice br. 7, nastavnik pokreće postupak ispravka u 6. retku pomoću specifičnoga pitanja (Kako?), koje je popraćeno gestom pokazivanja. U tim redcima, nastavnik također želi oblikovati odgovor učenice tako što ga parafrazira i daje povratnu informaciju, što se može vidjeti iz činjenice da nastavnik ne odbacuje u potpunosti njezin odgovor, nego ga razmatra. Fokusiran je na oblikovanje odgovora učenice br. 7 prema ciljnoj strukturi jer od nje zahtijeva da objasni „kako“ se to može napraviti. U redcima 7 – 12, učenica br. 7 daje dugo objašnjenje i razjašnjava kako njezin odgovor u redcima 1 - 3 može biti rješenje za bolji životni stil djece. Ovaj prošireni odgovor nastavnik potvrđuje u redcima 14 i 15, kroz parafraziranje.

Ovaj izvadak ilustrira obrazac koji se sastoji od potvrde iza koje slijede specifična pitanja. U prikazanome primjeru, nakon odgovora koji je dala učenica, nastavnik prvo potvrđuje dio te konverzacijske razmjene, a zatim pokreće postupak ispravka postavljajući specifična pitanja. Upravo ovaj postupak točno ilustrira pokretanje postupka

ispravka. To je ujedno i odličan primjer važnosti cilja zadatka i mjesta (Seedhouse, 2004). Kada se pojavi pogreška u učenikovu odgovoru, nastavnik ju analizira u tom trenutku prema epistemološkoj domeni i cilju zadatka. Kako je prikazano u ovome izvatu, nastavnik potvrđuje odgovor učenice br. 7 u 4. i 6. retku, ali dalje ispituje kako se time može postići (tj. traži od nje da objasni „kako“) cilj spomenut u zadatku. Dakle, potvrdom u 4. i 6. retku, nastavnik pokazuje da razumije odgovor, a tada pokreće postupak ispravka kako bi se riješio djelomični problem i ostvario cilj zadatka tako da će učenica br. 7 objasniti kako poticanje bavljenja sportom može pomoći djeci.

Ovakav način davanja potvrde učenikova odgovora, nakon kojega slijede specifična pitanja, upućuje na to da se nastavnik i učenica djelomično međusobno razumiju te da odgovor učenice djelomično odgovara cilju zadatka. Međutim, još uvijek postoji djelomičan problem, što se može vidjeti u parafraziranju i potvrđivanju od strane nastavnika. Stoga se u ovome slučaju može tvrditi da nastavnik koristi potvrdu iza koje slijede specifična pitanja kako bi od učenice na učinkovit način dobio odgovor koji je u skladu s ciljem zadatka (Walsh, 2011). Da je kontekst bio drugačiji, tj. da se radilo o točnosti, a ne o značenju i tečnosti govora (Seedhouse, 2004), nastavnik je mogao jednostavno potvrditi odgovor učenice naveden u 4. retku jer je ona ponudila konkretno rješenje – poticanje bavljenja sportom. Ovakvo se opažanje potvrdilo u nekoliko različitih prikupljenih izvadaka. U skladu s tim, smatra se da je potvrda odgovora učenika nakon koje slijede specifična pitanja pedagoški problem, a ne problem u interakciji jer je usmjerena k cilju zadatka.

Izvadak 2 prikazuje još jedan primjer koji ilustrira potvrdu učenikova odgovora iza koje slijede specifična pitanja, kao i njezinu pedagošku svrhu. U ovome je izvatu riječ *so* ubaćena između riječi *okay* i specifičnih pitanja, za razliku od prethodnoga primjera. No, nema razlike u funkciji potvrde odgovora iza koje slijede specifična pitanja. U dolje prikazanome izvatu, učenici razgovaraju o brzoj hrani, njezinom utjecaju na zdravlje te „kako ona (brza hrana) navodi ljudе da ju konzumiraju usprkos činjenici da je nezdrava“. U tom smislu, tu se također radi o kontekstu značenja i tečnosti (Seedhouse, 2004), kao i u Izvatu 1, u kojemu je naglasak stavljen na povećano sudjelovanje i interakciju učenika.

Izvadak 2

U prva tri retka, učenik br. 3 spominje McDonald's kao mogući čimbenik koji vodi k lošim prehrambenim navikama djece te želi nastaviti (aaa djeca aaa (...) prehrambena (navika)). No, u 4. retku nastavnik potvrđuje učenikov odgovor riječju *okay* i pokazuje da prihvata (Schegloff, 2007) McDonald's kao mogući odgovor. Međutim, u sljedećim redcima, pokreće postupak ispravka kako bi se razjasnio način na koji McDonalds dopire do djece, što je u stvari i cilj zadatka. U 9. retku, učenik br. 4 predlaže oglašavanje kao mogući odgovor, što nastavnik u sljedećoj konverzacijskoj razmjeni prihvata.

Ovaj izvadak ilustrira kako nastavnik od učenika traži da razradi predloženi odgovor (McDonald's) pomoću potvrde iza koje slijedi specifično pitanje. Uistinu, u ovome primjeru učenik želi nastaviti s odgovorom, što se može vidjeti u izrazu *aaa* u

3. retku. Međutim, nastavnik se ubacuje u razgovor i potvrđuje dotadašnji odgovor, vjerojatno kako bi naglasio trenutačnu interakciju i kako bi mogao učenika dovesti do cilja zadatka. To se može vidjeti iz slijeda interakcije, kada odmah nakon potvrde riječju *okay* nastavnik pokreće postupak ispravljanja postavljajući specifično pitanje (dakle, š - što oni rade, kako- kako McDonald's i slični i (.) (druga) takva mjesta (.) kako oni dopiru do djece). To je čvrsti dokaz, jer je učenik mogao razraditi i objasniti svoj odgovor, no nastavnik učeniku br. 3 nije dopustio da nastavi, već je oblikovao njegov odgovor prema cilju zadatka (Can Daşkın, 2015; Walsh, 2011). U sljedećim je redcima, s obzirom na cilj zadatka, vidljivo da učenici mogu dati očekivani odgovor, čemu ide u prilog nastavnika entuzijastična potvrda s razvučenim ponavljanjem riječi (kontrola::) i evaluacija (do:bro). Na kraju, s namjerno nedovršenim izrazom (dakle:, u 12. retku (Koshik, 2002), nastavnik otvoreno usmjerava odgovore učenika. U njihovim odgovorima, koji sada odgovaraju cilju zadatka, može se vidjeti da učenici razumiju o čemu se radi i da se prema tome orijentiraju.

Izvadak br. 3 još je jedan primjer koji ilustrira obrazac i funkcije potvrde iza koje slijede specifična pitanja. Funkcija je ista kao i u primjeru navedenom iznad, no nastavnik nakon potvrde dodaje riječ *ali*. U ovome se izvatu radi o kontekstu engleskoga jezika za akademske potrebe, a naglasak je na definiciji franšize.

U redcima 1-3 nastavnik naglašava cilj zadatka tako što od učenika traži da definiraju i ilustriraju primjerom pojam franšize. U 4. retku, učenik br. 1 spominje *Subway* kao primjer. U 6. i 7. retku nastavnik to prihvata kao točan odgovor uz (*okay*, dakle (.) samo - to je jedan primjer), no u 9. i 10. retku nastavnik pokreće postupak ispravka pomoću specifičnih pitanja – što i *kako*. U sljedećim redcima učenik daje odgovor i objašnjava u čemu se franšiza razlikuje od ostalih kompanija. U sljedećim redcima, učenik br. 5 također odgovara na pitanje, a nastavnik odgovor parafrazira i potvrđuje.

Ovaj izvadak također prikazuje kako nastavnik prihvata odgovor kao točan pomoću riječi *okay*, no svejedno odmah nakon toga pokreće postupak ispravka. Nakon odgovora učenika nastavnik koristi riječ *okay*, no ovaj *okay* nije trećina konverzaciskoga slijeda kojom završava razgovor (Schegloff, 2007). Nastavnik pokreće postupak ispravka pomoću specifičnih pitanja (što i kako) i traži daljnju razradu odgovora. Činjenica da nastavnik ne koristi riječi kojima potvrđuje odgovor, poput *oh* (Schegloff, 2007), upućuje na to da ne postoji prava epistemološka praznina, a pokretanje postupka ispravka je pedagoške prirode – odgovor treba biti u skladu s ciljem zadatka.

Kako se može vidjeti u redcima 1-3, od učenika se očekuje da objasne pojam franšize i da navedu primjere. U sljedećim redcima, nastavnik kaže *okay* i „to je jedan primjer“ te tako pokazuje da je odgovor uistinu točan. Otvoreno ga prihvata kao primjer riječima (>*Subway* je potpuno točan primjer<). Međutim, zbog toga što je pedagoški fokus stavljen na nešto drugo, nastavnik pokazuje da cilj zadatka nije održan, iako je učenik dao točan primjer, jer kontekst zahtijeva definiciju i pojašnjenje pojma. Interakcija na nastavi drugoga jezika jako je složena i istovremeno se izvodi na nekoliko različitih razina (Seedhouse, 2004, str. 62). Nastavnik može potvrditi točnost

sadržaja, ali također želi i ispraviti jezične pogreške. Struktura koja se tu može uočiti je korisna jer omogućava nastavniku da potvrdi ili odobri ono što je učenik rekao na jednoj razini, dok istovremeno izvodi postupak ispravka na drugoj razini. To u stvari objašnjava zašto je ova struktura pokazatelj interakcijske kompetencije u razredu. Zahvaljujući njoj, nastavnici u navedenim primjerima pokazuju da su odgovori točni tako što pomoću riječi *okay* daju potvrdu točnoga odgovora, no s ispravkom koji slijedi vode učenike k izvršenju cilja zadatka. Tu se radi i o usmjeravanju interakcije na jednoj razini pomoću potvrde odgovora, no u isto vrijeme i o pokretanju postupka ispravka prema cilju koji zadatak postavlja (npr., objasniti kako je nešto drugačije), što bi uistinu bilo suvišno da se ne radi o cilju zadatka.

Rasprava

Prvo pitanje u istraživanju ima za cilj opisati interakcijsku organizaciju potvrde iza koje slijede specifična pitanja. Kako je pokazano u izvadcima i uočeno tijekom analize podataka, osnovna sekvenčijska organizacija ovoga obrasca izgleda ovako:

- nepotpun (iz pedagoške perspektive) odgovor učenika
- potvrda: a) *okay* ili b) *okay* i ponavljanje/parafraziranje odgovora
- pokretanje postupka ispravka: specifična pitanja (kojima ponekada prethode riječi *so* ili *but*).

Za razliku od rezultata istraživanja koji se mogu pronaći u literaturi, u ovakovom obrascu riječ *okay* ne najavljuje završetak konverzacijskoga slijeda (Kampen Robinson, 2014; Kampen Robinson i Liebscher, 2019; Levinson, 1983; Schegloff, 2007) niti završava konverzacijsku razmjenu (Davidson, 1990; Duranti, 1997; ten Have, 2007; Schegloff, 2007; Wong i Waring, 2010). Također ne najavljuje pripremu za novu niti prelazak na sljedeću temu (ten Have, 2007; Kelly, 2010; Looney i sur., 2017; Pekarek Doehler i Ziegler, 2007; Walsh, 2006). Umjesto toga, ovim se obrascem proširuje prethodna konverzacijska razmjena tako što se naglašava trenutačni djelomično postignuti pedagoški cilj putem potvrde odgovora učenika. Nakon toga se u sljedećoj konverzacijskoj razmjeni pokreće postupak ispravka postavljanjem specifičnoga pitanja, što vodi k ostvarenju cilja zadatka. U tom smislu, čini se da je opažanje o upotrebi riječi *okay* u razredima u kojima se uči drugi jezik jedinstveno te je pedagoške naravi, kako je pokazano u rezultatima i kako će biti objašnjeno u dalnjem tekstu. Institucijska obilježja interakcije u razredu u kojemu se uči drugi jezik mogla bi biti razlogom zašto je rezultat našega istraživanja drugačiji od onoga u istraživanjima o kojima se može čitati u literaturi, jer nastavnici koji poučavaju drugi jezik obično daju sve od sebe kako bi učinili diskurs što važnijim i koriste razne resurse kako bi međusobno razumijevanje bilo što bolje, što nije slučaj u svakodnevnom razgovoru.

Pekarek Doehler i Ziegler (2007) u svojem istraživanju navode da se struktura koja se sastoji od riječi *okay* i *but* koristi u suprotne svrhe. Međutim, rezultati ovoga istraživanja nisu u skladu s njihovima. Struktura upućuje na to da su neki dijelovi odgovara *okay*

(dobri), *but* (ali) još uvijek je prisutan djelomičan problem, a ne implicira se suprotno značenje. Rezultati ovoga istraživanja povezani sa sekvenčijskom organizacijom upotrebe riječi *okay* su u skladu s rezultatima koje su dobili Beach (1991) i Lee (2017), koji također tvrde da riječ *okay* ima dvostruku i simultanu ulogu – osvrt na ono što je rečeno ranije, dok istovremeno otvara put za ono što će biti sljedeće rečeno. Također se smatra da *okay* ne samo da zatvara prethodnu konverzaciju razmjenu, nego utječe i na one koje slijedie. Osim toga, Huq i Amir (2015) su uočili da je riječ *okay* obično sekvenčijalno smještena na početku slijeda u kojemu se daje povratna informacija.

Što se tiče drugoga pitanja postavljenoga u istraživanju, a kojemu je za cilj smjestiti potvrdu iza koje slijede specifična pitanja u okvire interakcijske kompetencije u razredu, analiza pokazuje da je potvrda iza koje slijede specifična pitanja posebna strategija koju koriste nastavnici kako bi aktivno procijenili međusobno razumijevanje, naglasili ga te oblikovali odgovore učenika prema cilju zadatka. Ove su tvrdnje u skladu s onime što tvrdi Shi (2015), prema kojemu *okay* olakšava upravljanje komunikacijom i konverzacijama razmjene. U tom smislu, nastavnici koriste potvrdu iza koje slijede specifična pitanja kao resurs za upravljanje učeničkim odgovorima, a davanjem potvrde signaliziraju učenicima da je odgovor do toga trenutka točan. Ipak, kako bi krenuli dalje, odgovor koji slijedi mora biti potpun, u skladu s ciljem zadatka.

Pomoću riječi *okay* nastavnici pokazuju prihvatanje i potvrdu odgovora, a pomoću specifičnih pitanja određuju i pokazuju kakva je vrsta informacije/odgovora potrebna. Dakle, ovdje se tvrdi da se takav obrazac koristi za rješavanje djelomičnih problema, za razliku od otvorenih postupaka ispravljanja u razredu (Manrique i Enfield, 2015) te da je on bolji za određivanje problema, kako smatraju Schegloff i sur. (1977), Svennevig (2008) i Atar i Seedhouse (2018). Potvrda iza koje slijede specifična pitanja pojašnjava učeniku koji je dao nepotpuno točan odgovor u čemu je zapravo problem. Na primjer, u Izvatu 3, nastavnik potvrđuje da je odgovor točan i to eksplicitno napominje, no iz perspektive cilja zadatka, odgovor je djelomično točan, što se pokušava popraviti potvrdom iza koje slijede specifična pitanja. Tako se može zaključiti da, kada govorimo o Walshovom (2011) okviru interakcijske kompetencije u razredu, nastavnici koriste potvrdu iza koje slijede specifična pitanja kako bi učinkovito od učenika dobili odgovore koji su u skladu s ciljem zadatka i kako bi dalje potaknuli učenika da razgovara na drugom jeziku i maksimalno iskoristi prostor za učenje. Budući da se sa sociološko-kulturološkoga i konverzacijsko-analitičkoga gledišta proces učenja sastoji od uključenosti, sudjelovanja i interakcije učenika, povećanje vremena u kojemu učenik razgovara pomoću potvrde iza koje slijede specifična pitanja jako je bitna prilika za učenje jezika.

Prema okviru interakcijske kompetencije u razredu, stvaranje prostora za učenje je bitno zbog toga što se smatra da ono vodi k učenju jezika (Walsh, 2011). Girgin i Brandt (2020) također su pokazali da prilika za dalnjim sudjelovanjem kod učenika stvara prostor za učenje. Slično tome, ovo je istraživanje pokazalo da, kako se može vidjeti u Izvatu 1, nastavnikova intervencija pomoću potvrde iza koje slijede specifična

pitanja otvara prostor za veću interakciju. Međutim, u usporedbi s Girginom i Brandtom (2020), u ovome istraživanju, kako je istaknuto u analizi Izvatača 2, nastavnik može sam intervenirati i spriječiti učenika da dalje govori, jer želi da se učenik usredotoči na cilj zadatka. To pokazuje da poticanje učenika da govore i vježbaju nije uvijek prioritet, čak i ako se radi o kontekstu značenja i tečnosti govora. Seedhouse (2004) i Walsh (2011) mišljenja su da različiti mikrokonteksti u nastavi zahtijevaju i dozvoljavaju različite postupke. Stoga su ciljevi u mikrokontekstu nastave drugoga jezika važniji, a postizanje visokoga stupnja interakcije ne mora biti primarni cilj u svim kontekstima nastave drugoga jezika. Nadalje, ono što je uočeno u Izvataču 2 je konkretni prikaz važnosti trenutačne razrade interakcije na nastavi drugoga jezika. Nastavnici mogu u pitanje dovesti opće karakteristike podkonteksta i uzeti u obzir potrebe koje se u određenom trenutku nametnu. Ovakve vrste mikrodetalja jako su bitne za razvoj interakcijske kompetencije u razredu kod nastavnika koji poučavaju drugi jezik. Ona im omogućava da usklade cilj zadatka, podkontekst i učenikove odgovore, što je konstruktivni redoslijed.

Nakon što je objašnjeno što se ovakvim pristupom postiže, nameće se pitanje zašto se u tome obrascu promatraju baš specifična pitanja? Prema Schegloffu (2007), specifična pitanja rješavaju djelomične probleme, s čime se slažu i Heritage i Clayman (2010, str. 25). Dakle, može se smatrati da je potvrda iza koje slijede specifična pitanja strategija koja omogućava prilagodbu cilju zadatka (Schegloff, 2007) i precizan odgovor. Time se može otvoriti prostor za veću interakciju i oblikovanje odgovora učenika u skladu s ciljem zadatka. Kada mikrokontekst sačinjavaju značenje i tečnost govora (Seedhouse, 2004), on može otvoriti put daljnjem govoru učenika. Zbog toga je način na koji nastavnik od učenika traži odgovore učinkovitiji. S druge pak strane, kada mikrokontekst sačinjavaju forma i točnost, nastavnici ga mogu koristiti kako bi naglasili i učinkovito riješili problem. Beach (1995) također tvrdi da sudionici koriste *okay* kao djelomično rješenje problema. S toga se gledišta potvrda iza koje slijede specifična pitanja može smatrati dijelom interakcijske kompetencije u razredu. Ako nastavnici koji poučavaju drugi jezik postanu svjesni ovoga obrasca i njegove funkcije, mogu značajno razviti svoju interakcijsku kompetenciju u razredu i uspješno rješavati djelomične probleme u nastavi drugoga jezika, što će unaprijediti okružje učenja.

Zaključak

Ovo je istraživanje imalo za cilj ispitati interakcijsku organizaciju i ulogu potvrde učenikova odgovora iza koje slijede specifična pitanja u nastavi drugoga jezika. Metodologija konverzacijalne analize, koja koristi kvalitatitivnu i emsku perspektivu, s pristupom odozgo prema gore, korištena je u analizi 18 sati podataka u obliku zvučnih zapisa. Analiza je pokazala da je potvrda (tj. *okay*) iza koje slijedi postupak ispravka kako bi odgovor bio u skladu s ciljem zadatka (pomoći specifičnih pitanja) dio nastavnike interakcijske kompetencije u razredu. Pomoći potvrde odgovora, nastavnici ističu i pojašnjavaju odgovore učenika i potvrđuju međusobno razumijevanje

do toga trenutka, a pomoću specifičnih pitanja oblikuju odgovore učenika i od njih traže one koji odgovaraju cilju zadatka (Schegloff, 2007). Takva praksa ima potencijal maksimalno povećati prostor za učenje jer stvara mogućnosti za interakciju učenika, samoispovravak i suradnju. Stoga je ovo istraživanje pokazalo da takav obrazac koristi tri komponente interakcijske kompetencije u razredu: oblikovanje učeničkih odgovora, učinkovito traženje odgovora i maksimalno povećanje prostora za učenje. Može se zaključiti da, u skladu s Walshovim okvirom interakcijske kompetencije u razredu, nastavnici koriste potvrdu iza koje slijede specifična pitanja kako bi na učinkovit način od učenika tražili odgovore i oblikovali ih u skladu s ciljem zadatka, što vodi daljnjem razgovoru s učenikom na drugom jeziku i do maksimalnoga povećanja prostora za učenje.

Što se tiče ograničenja ovoga istraživanja, potrebno se također fokusirati na suprasegmentalna i neverbalna obilježja riječi *okay* u akademskom okruženju. Uzimajući u obzir ulogu koju *okay* ima u razgovoru tijekom interakcije, također je važno preporučiti da se više pažnje obrati na upotrebu te riječi od strane učenika u različitim akademskim kontekstima. Obično se analizira kako nastavnici koriste riječ *okay*, a ovo je istraživanje je također razmatralo i kako ju koriste nastavnici kao dio svoje interakcijske kompetencije u razredu. A što je s načinom na koji učenici koriste riječ *okay* u akademskom kontekstu? Očito je da je potrebno provesti još istraživanja u tome području.